

Tests de lecture en 6^{ème} : confusion et ambiguïté

Dominique Grandpierre

Professeur de français en SEGPA

Auteur, chercheur pédagogique

EN 1987 PUIS EN 1997, LA DEPP A MENE UNE ETUDE SPECIFIQUE DES DIFFICULTES EN LECTURE DES ELEVES DE SIXIEME. AFIN DE MESURER L'EVOLUTION DES ELEVES A DIX ANS D'INTERVALLE, LA DEPP REPREND A L'IDENTIQUE CETTE EVALUATION EN 2007 AUPRES D'UN ECHANTILLON REPRESENTANT ENVIRON 10 000 ELEVES DE SIXIEME.

CETTE EVALUATION EST AXEE SUR L'EVALUATION DU SYSTEME D'IDENTIFICATION DES MOTS. ELLE DOIT PERMETTRE D'IDENTIFIER, POUR LES EXPLIQUER, LES DYSFONCTIONNEMENTS DANS LA MAITRISE DE LA LECTURE DES ELEVES EN GRANDE DIFFICULTE SCOLAIRE. ELLE VISE A EVALUER COMMENT CE SYSTEME FONCTIONNE A L'ISSUE DE L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE, DE MANIERE A MIEUX COMPRENDRE POURQUOI CERTAINS ELEVES A L'ENTREE EN SIXIEME NE MAITRISENT PAS CORRECTEMENT LES COMPETENCES A METTRE EN ŒUVRE DANS L'ACTE DE LIRE.

Se préoccuper de l'évaluation sur l'identification des mots en sixième risque de laisser perplexes les professeurs de collège et les élèves qui sont soumis à ce test de lecture. Ces élèves ont appris en CM2 que l'exigence de lecture était de « lire un texte de 10 pages sans fatigue ». Se souviennent-ils d'ailleurs que l'exigence d'identification de mots était du programme du premier cycle ? De plus, il y a là risque de confusion dans l'esprit des élèves que de leur faire croire que la lecture se limite à l'identification de mots. Un tel test ne risque-t-il pas de mettre de la confusion, également dans l'esprit des professeurs en leur faisant croire,

Dominique Grandpierre

Tests de lecture en sixième en 2007 : confusion et ambiguïté

<http://meirieu.com>

implicitement, que les équipes pédagogiques des écoles ne sont pas préoccupées de ce problème ? A quoi auraient servi les PPRE et les efforts que l'ensemble des professeurs des écoles mène avec le plus grand souci d'aider chaque élève à vaincre ses difficultés ?

Si les difficultés de lecture existent en sixième pour trop d'élèves elles sont d'un autre ordre que « l'identification des mots ». Alors pourquoi s'obstiner depuis vingt ans à tester ce type de difficultés ?

Depuis dix ans, voire 20 ans, les équipes pédagogiques – inspecteurs, conseillers pédagogiques, psychologues, maîtres E et professeurs des écoles, ont trop travaillé, trop réfléchi, pour faire croire que les difficultés de lecture des élèves de sixième ne se résument qu'à un problème « d'identification de mots » !

Plusieurs conceptions existent quant aux diverses étapes de traitement reliant la perception de la trace écrite à l'identification des mots. L'architecture d'ensemble du système de traitement humain permettant cette identification des mots écrits est le plus souvent décrite comme la coexistence de deux procédures d'identification (deux voies d'accès au lexique) : la procédure d'accès direct et la procédure d'accès indirect. Avec le premier type de procédure, l'identification se fait par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire ; avec le second s'opère, préalablement à l'identification, une transformation de l'information visuelle en information phonologique par application des règles de correspondance entre graphies et phonies, les processus ensuite mobilisés seraient les mêmes que ceux à l'œuvre dans la reconnaissance des mots oraux. Bien entendu, dans l'un et l'autre cas les traitements sont entièrement automatiques et s'effectuent sans que le lecteur en ait conscience. L'accès direct serait à l'œuvre dans l'identification de mots familiers, l'accès indirect dans l'identification des autres mots.

Chacune de ces deux procédures est nécessaire pour le lecteur habile. L'individu démuné de la voie directe lirait tout par décryptage et serait donc en échec face à mots irréguliers. En revanche sans voie directe il serait impossible de lire des mots nouveaux. (extrait de la présentation dans le livret de l'élève)

Le livret de présentation résumant la thèse « des deux voies » fait référence, sans le citer, aux travaux de Stanislas Dehaene. Lorsqu'une théorie est évoquée pour concevoir un test il faut l'étudier plus à fond au risque de conduire les utilisateurs dans la confusion et l'ambiguïté.

Si Stanislas Dehaene affirme que deux voies en lecture, directe et phonologique, coexistent et qu'elles sont activées simultanément et se soutiennent l'une l'autre, il conclut peut être trop abruptement que « les

Dominique Grandpierre

Tests de lecture en sixième en 2007 : confusion et ambiguïté

<http://meirieu.com>

opérations que réalise notre cerveau n'ont rien de commun avec une quelconque reconnaissance globale des mots ».

Mais venons-en au livret de passation et aux épreuves elles-mêmes et nous verrons que le sentiment qui en émerge est bien ambiguïté et confusion.

La mise en page et la typographie : au cours de ces dernières années la mise en page et la typographie ont fait d'énormes progrès, elles se sont mises au service des lecteurs pour faciliter leur lecture. Les élèves qui ont passé ce texte étaient en droit d'attendre une mise en page soucieuse de les aider. Bien au contraire celle qui leur est proposée est terne, voir grise, le texte ne se détachant pas toujours du fond.

Le choix de la police propose un corps de lettre qui ne permet de vraiment les différencier. Il est vrai que pour l'œil et le cerveau du lecteur confirmé la typographie joue peu dans l'identification du mot, c'est essentiellement le contexte qui joue son rôle ; on parle alors de lecture parallèle. Mais ce test est proposé pour détecter les difficultés de lecture d'élèves de sixième en échec et non pas à des lecteurs confirmés.

Quant aux dessins qui accompagnent deux exercices il est préférable de ne pas les commenter ; d'un graphisme désuet, ils datent d'un autre âge et ne correspondent pas aux images mentales que les enfants d'aujourd'hui peuvent avoir.

Loin de l'aider la mise en page et la typographie risquent de mettre le trouble et la confusion dans l'esprit de l'élève.

Le premier exercice est supposé tester la capacité d'attention des élèves et leur capacité à effectuer un geste répétitif (le barrage) intervenant dans les autres exercices.

La feuille de test comporte une suite de signes (des | et des O. L'élève doit suivre les lignes et barrer les O de la liste en moins de 2 minutes :

O | | | O | | O | | | | | | | O

Si cet exercice est un bon exercice de discrimination visuelle pour des élèves de maternelle, que vient-il faire dans un test destiné à des sixièmes ?

Prend-on ces élèves au sérieux en leur proposant un tel exercice ?

Ne leur dit-on pas implicitement qu'ils ne sont pas au niveau ?

Cet exercice ne risque-t-il pas d'induire un comportement négatif vis-à-vis des autres exercices ? L'élève ayant compris que l'on se moquait de lui et que la suite sera tout aussi facile.

Les concepteurs l'avouent eux-mêmes puisqu'ils disent que : « N'induisant pas, en fait, de différences significatives entre les élèves en difficulté et les autres, cet exercice n'a pas été intégré dans les analyses ultérieures ». Alors pourquoi l'avoir gardé ?

Dés ce premier exercice nous sommes déjà dans la confusion et l'ambiguïté car nous ne savons pas ce qui est testé.

Le deuxième exercice teste, lui, le fonctionnement de la voie indirecte d'identification de mots et la sensibilité phonologique.

Par cette voie s'opère une transformation de l'information visuelle en information phonologique par application des règles de correspondance entre graphies et phonies.

Cet exercice se présente sous la forme d'une liste de 100 couples de mots ; chaque couple associe un mot existant et un mot inventé (un non-mot). Pour chaque couple, l'élève doit déterminer si les deux mots se prononcent de la même façon. C'est-à-dire s'ils sont homophones ou non.

A titre d'exemples, citons des couples dits homophones (énergie – énergie / silensse – silence), un non-mot dont une consonne a été modifiée (princifal / principal), un non-mot dont une consonne a été modifiée (public/pulbic), un non-mot dans lequel une voyelle a été substituée (nature/noture – raison/ rauson)

Un non-mot est un stimulus présentant la structure caractéristique des mots d'une langue naturelle, mais n'existant pas dans le lexique de celle-ci. Ce type de mots est par exemple employé par les psychologues et les neuropsychologues dans les tâches de décision lexicale : le sujet doit déclarer si le mot en question fait partie de sa langue, ce dans le délai le plus bref possible. Si l'utilisation des non-mots peut trouver sa justification dans les recherches sur le langage et dans les dépistages de la dyslexie elle peut s'avérer néfaste en pédagogie. Tout apprentissage est le plus souvent lié à une charge émotionnelle. Dans la mémoire à long terme, des chemins-mémoires sont créés dans les modules. La présentation ultérieure d'un mot stimule son émotion associée qui est diffusée par l'intermédiaire du modulateur central en direction des mots de même valence dont l'identification se trouve ainsi facilitée. Dans le cas de non-mot et d'un mot homophones c'est celui qui a la charge émotionnelle la plus forte qui risque d'être identifié.

Or, ce test de lecture est soumis en classe par des professeurs, nous sommes bien dans le cadre pédagogique et non dans celui mené par des psychologues et par des chercheurs. De plus, il y a le risque en proposant ce test qu'il soit pris au pied de la lettre et qu'il serve d'exemple pour des exercices prétendant résoudre des difficultés de lecture.

Pour cet exercice comme pour d'autres un temps limite de travail est imposé aux élèves. Il ne s'agit, il faut l'espérer, de mesurer leur

Dominique Grandpierre

Tests de lecture en sixième en 2007 : confusion et ambiguïté

<http://meirieu.com>

vitesse de lecture de lecture. Ce type de test ne veut pas, non plus, évaluer les compétences orthographiques mais bien les compétences d'identification de mots, il ne demande pas de corriger les erreurs. Seule la reconnaissance spontanée d'un mot permet de savoir quelle voie (directe ou indirecte) est sollicitée. Ici l'enfant risque de prendre son temps avec le risque de ne pas terminer le test et avec celui de fausser les analyses.

Avec cet exercice nous sommes, avec l'utilisation des non-mots, encore dans la confusion et l'ambiguïté et nous ne savons pas s'il teste les capacités d'identification de mots ou l'orthographe.

Le troisième exercice permet de tester la capacité des élèves à traduire les graphèmes en phonèmes ainsi que leur maîtrise de l'orthographe. Quatre-vingt-dix images sont proposées avec en dessous un mot. Quatre configurations sont possibles : une image et un mot approprié (le mot guitare avec l'image), une image et un mot approprié sans que la phonétique en soit affecté (catre avec le chiffre quatre), une image et un mot approprié mais mal orthographié (locomotive avec l'image d'une locomotive), une image avec un mot non approprié (le mot écharpe avec l'image d'un bonnet).

Dès le début de cet exercice toute son ambiguïté, de l'aveu même de ses concepteurs, apparaît, nous ne sommes pas si nous testons la liaison phonème/graphème ou l'orthographe des mots. Mais une autre compétence est testée, c'est le lexique de l'élève, les mots qui sont inscrits dans sa mémoire lexicale. Les auteurs du test se sont-ils assurés que tous les mots étaient bien connus de tous les élèves de sixième. Les professeurs qui travaillent auprès d'élèves en grande difficulté sont souvent surpris par la méconnaissance de mots qui leur apparaissaient pourtant simples. Un mot barré par erreur risque d'être interprété comme étant une difficulté de liaison de graphème/phonème alors qu'elle est probablement due à une méconnaissance de vocabulaire.

Les quatrième et cinquième exercices visent à vérifier l'automatisme de la voie directe d'identification des mots et la sensibilité lexicale. Dans la représentation directe, à l'œuvre dans l'identification des mots familiers, l'identification se fait par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire. Chaque exercice comporte une liste de deux cents mots, mélangeant des mots existants avec des mots inventés, l'élève devant barrer les mots qui ne sont pas de la langue française. La première liste mélange des mots inventés avec des mots rares, tandis que la deuxième liste les mélange avec des mots plus courants.

Raymond Queneau et les surréalistes auraient aimé bon nombre des mots inventés, mais comment un élève de sixième peut-il, lui, savoir *que brissin, rimier, biguar, bitouar, lucier et oxyfin* sont des mots inventés alors que oxymoron et oxyton existent ? Un élève de sixième est-il obligé de connaître l'orthographe de *kayak* et *shérif* alors qu'ils ne sont pas répertoriés dans le « Vocabulaire orthographique de base » de Ters, Mayer et Reichenbach ? Dans quelle catégorie faut-il mettre *tordon* qui existe (Dans les fils électriques, ensemble de brins solidaires disposés en hélice dans le même sens) ?

Il est probable qu'à l'issue de l'analyse de résultats on remarque que les mots inventés ont induit une proportion élevée d'erreurs, d'autant plus lorsque les élèves sont en difficulté. Sans doute ce test conclura-t-il que les difficultés à reconnaître des mots inventés laissent à penser que ces élèves ont un lexique peu étendu. Était-il bien nécessaire de faire passer ces deux tests pour arriver à une telle conclusion ? Dans leur quotidien les professeurs de sixième savent bien que les difficultés de lecture de leurs élèves viennent plus d'un lexique pauvre que d'un pseudo déficit d'apprentissage de lecture dans la liaison graphème/phonème. Malgré les nombreux exercices, les nombreux travaux qu'ils font faire à leurs élèves en difficultés les professeurs constatent, malheureusement que leur lexique augmente peu. Et, ce n'est pas la recommandation de monsieur Bentotila, d'apprendre des listes de mots qui changera quelque chose. Cette recommandation voudrait faire croire que les enfants apprennent le vocabulaire par empilement. Et, ce serait merveilleux si une leçon de mots pouvait enrichir le vocabulaire des élèves !

Ces deux exercices risquent de donner une définition ambiguë et confuse des notions de l'apprentissage de la lecture et du vocabulaire.

Le sixième exercice contextualise l'identification des mots en évaluant plus spécialement la compréhension des énoncés écrits.

Il se présente sous la forme de dix-sept énoncés ; chaque énoncé étant associé à une vignette scindée en quatre images (une seule convenant à l'énoncé). Pour chacun des énoncés l'élève doit cocher l'image qui convient.

Nous aurions aimé que les dessins, dix ans après leur création aient été soumis à un « lifting ». Mais, il est vrai que des comparaisons entre les résultats auraient, alors, été moins fiables. Même si certaines situations sont difficiles à interpréter, l'analyse des mots et réellement fait en contexte. Et, cet exercice est sans doute le seul qui tienne compte de ce qu'est vraiment la lecture : produire du sens.

Le septième exercice a pour objectif d'évaluer l'aptitude des élèves à utiliser la morphologie pour reconnaître des familles de

mots. Il se présente sous la forme d'une liste de 91 groupes de trois mots ; le premier mot étant le mot cible, l'élève doit barrer parmi les deux autres mots celui qui n'appartient pas à la même famille que le premier.

S'est-on assuré que tous les mots et en particulier les mots cibles appartiennent au vocabulaire de base d'un élève de sixième ? On peut en douter, car dans la liste du vocabulaire orthographique de Ters des mots comme *outrage* sont du niveau de troisième, *vision* et *sensibilité* du niveau de quatrième, *option*, *fusionner*, *concertation* et *incriminer* ne sont pas répertoriés.

Si la lecture se limite à identifier la forme sonore d'un mot (le signifiant) cet exercice remplit parfaitement son rôle. Par contre si la lecture c'est aussi retrouver dans sa mémoire sémantique le concept du mot (le signifié) cet exercice risque de mettre nombre d'élèves en échec.

Très probablement avec le mot cible *incriminer* de nombreux élèves auront trouvé *crime* comme mot de la même famille. Alors pourquoi leur demander de travailler avec un mot dont ils ignorent le sens. Quant avec *concertation* quel mot appartient à sa famille ? Est-ce *déconcerter* ou *conversation* ?

Dans cet exercice nous retrouvons bien la confusion et l'ambiguïté, car ce qu'il n'évalue pas réellement ce qu'il est censé estimer. Est-il bien utile d'évaluer l'aptitude à utiliser la morphologie d'un mot pour reconnaître des mots de sa famille alors que l'on ne s'est pas assuré si ces mots étaient connus des enfants testés.

Le huitième exercice consiste en un extrait d'un roman tiré de la littérature pour la jeunesse présenté sans segmentation entre les mots, hormis celle donnée par la ponctuation. L'élève doit, dans un temps limité, séparer les mots par des traits verticaux et isoler les signes de ponctuation ? Cette tâche d'identification des frontières de mots est destinée à évaluer la capacité d'un élève à utiliser le contexte pour pallier des difficultés éventuelles d'identification des mots.

Exemple :

Ahnon!Tesgrossespattesvontsalirlesdraps,ditAnne-Marie.

Ah/non/!/Tes/grosses/pattes/vont/salir/les/draps/,dit/Anne-Marie/./

Cet exercice est une véritable machine à remonter le temps, grâce à elle les élèves se retrouvent plus de mille ans arrière. Ce temps où les copistes dans leur scriptorium calligraphiaient les manuscrits en ne respectant pas les séparations entre les mots. Ce temps où seuls les lettrés pouvaient lire les textes en les oralisant. Pour reconnaître les mots

le lecteur doit donc suivre la ligne lettre à lettre au mieux syllabe à syllabe. Mais est-ce bien de la lecture. Depuis le Moyen Age Saint Ambroise et Saint Augustin, les imprimeurs sont revenus à ce que faisaient les Grecs et les Romains ; séparer les mots. Alors pourquoi dans un test de lecture au XXI^e siècle revenir à la scriptura continua ?

Mais passons sur ce choix et admettons le concept de cet exercice comme étant un test. Alors pourquoi avoir choisi un extrait, même s'il parle de vampires, dont l'indice de lisibilité est trop éloigné de celui destiné à la majorité des élèves de sixième ?

Lit-il vraiment ou joue-t-il aux devinettes l'élève qui doit segmenter en mots la phrase suivante ?

Maiss'ilneréussitpasàsuscitersinonl'amouraumoinslacompassiondes hommes,c'estlamortquil'attendetquiattendlessiens.

Ce n'est qu'après des hésitations, des atermoiements et retours en arrière que l'adulte lecteur confirmé arrivera à séparer les mots. Pour réussir il devra lire à haute voix ! Qu'en sera-t-il d'un élève de sixième ayant des difficultés de surcroît ?

L'intérêt de vérifier les difficultés à identifier la frontière des mots est quelque peu ambiguë : si dans la chaîne orale cette identification est difficile, à l'écrit elle est facilitée par les blancs entre chaque mot dans les textes imprimés. Il n'en est pas de même lorsque l'enfant écrit un texte ; les enseignants peuvent témoigner de la difficulté qu'ont les enfants à segmenter leurs mots dans leur écriture spontanée. Un jeune scripteur peut parfaitement écrire « *il met sa lettre dans la boitealettre* » et corriger sans hésitation dès que son professeur lui montre l'erreur. Mais, nous sommes ici dans deux champs différents ; la transcription de la chaîne orale par l'enfant et la lecture. Et là est bien l'ambiguïté.

Il est probable que l'analyse des résultats de cet exercice montrera qu'un groupe important d'élèves éprouve de réelles difficultés à délimiter les frontières des mots. Quoi d'étonnant à cela puisque l'exercice a été conçu pour qu'ils aient ces difficultés ?

Conclusion prédictive

N'en doutons pas lorsque l'analyse des résultats de ce test sera publié les médias s'en empareront et les experts iront de leur commentaire pour dénoncer l'incurie de l'école primaire et de ses professeurs et l'inefficacité des méthodes de lecture.

Cette analyse dira, sans doute, que les élèves en difficulté ont des lacunes très graves dans l'identification de mots par la voie directe. Peut-il en être autrement lorsqu'à part l'exercice 6 tous les autres ont été conçus

pour solliciter la voie indirecte, la voie phonologique ? Peut-il en être autrement lorsque la surabondance d'exercices ne traitant que de la voie indirecte semble vouloir impliquer que la lecture ne serait que d'ordre phonologique.

Cette analyse dira, aussi, qu'une anomalie de traitement phonologique semble être fréquemment à l'origine des élèves en difficultés. Peut-il en être autrement lorsqu'on mélange correction orthographique et lecture, lecture de mots et lecture de non-mots ? Or, la lecture de pseudo-homophonie et de pseudos mots conduit obligatoirement à l'utilisation de l'accès en phonologie.

L'analyse nous dira, enfin, que les élèves en difficulté sont d'une extrême lenteur. Peut-il en être autrement lorsque la conception même des exercices induit une extrême lenteur. Il y a nécessairement ralentissement lorsqu'il s'agit de rejeter des pseudo-mots, lorsqu'il s'agit des catégoriser des homophones n'appartenant pas à la catégorie cible.

L'analyse nous dira, nous le souhaitons, que si les élèves en difficulté ont des faiblesses dans la reconnaissance des mots c'est parce qu'ils ont un lexique peu étendu. C'est sûrement à ce niveau que se situe l'essentiel des difficultés de lecture des élèves de sixième.

La passation puis l'analyse de ce test de lecture étaient inutiles, l'analyse de la conception des exercices aurait permis à elle seule d'obtenir les mêmes conclusions.